

چالش های ناظر بر طراحی و تولید برنامه درسی با رویکرد کاهش تمرکز

دکتر حسین قاسم پور: موسسه پژوهش برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی

چکیده

این مقاله بر اساس مطالعات حاصل از طرح پژوهشی «بررسی و تدوین چارچوب راهنمای برنامه درسی» و تجارب کاربردی نگارنده در حوزه برنامه ریزی درسی تهیه شده است. هدف آن بررسی چالش های موجود در به کارگیری رویکرد کاهش تمرکز بوده است. تمرکز و عدم تمرکز پدیده ای کاملاً واقعی است که در تمام نظام ها به صورت آشکار و پنهان خودنمایی و تأثیرگذاری دارد. نتایج تحقیقات و پیوستار تمرکز و عدم تمرکز نشان می دهد که هیچ سازمانی صرفاً در حالت تمرکز و عدم تمرکز قرار ندارد. بنابراین در این نوشته طرح «بکارگیری رویکرد کاهش تمرکز» پیشنهاد شده و چالش های پیش روی نظام برنامه ریزی درسی مورد بررسی قرار گرفته و مفروضات و راهکار کارهایی نیز ارائه شده است. برای به کارگیری رویکرد کاهش تمرکز باید وضعیت برنامه ریزی درسی در حوزه طراحی، الگوهای برنامه ریزی، عناصر و مؤلفه های برنامه، مهندسی برنامه، عناصر نظری برنامه ریزی درسی تبیین و روشن شود. نتایج این بررسی و تحلیل نشان می دهد که در طراحی برنامه باید الگویی ترکیبی از منابع اطلاعاتی سه گانه تنظیم گردد و عناصر برنامه با در نظر گرفتن اصل انعطاف انتخاب شود. خاستگاه برنامه باید در حد فاصل بین عام و خاص باشد، دامنه مشارکت گروه های دخیل در برنامه ریزی درسی تا مجریان و مدیران گسترش پیدا کند و انعطاف برنامه تا حدی باشد که معلم را در فرایند آموزش فعال کرده و امکان دخل و تصرف را برای استان ها و مناطق محلی فراهم کند.

کلیدواژگان: کاهش تمرکز، طراحی برنامه درسی، الگوهای برنامه درسی، عناصر برنامه، فرایند برنامه ریزی درسی، خاستگاه برنامه ریزی درسی، اقصاء تصمیم گیری در برنامه ریزی درسی، انعطاف در برنامه ریزی درسی.

مقدمه

تحولات و پیشرفت های روزافزون علوم و فنون در حوزه های مختلف اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی، نه تنها تدوین و اجرای خط مشی ها و سیاست های حکومتی را تحت تأثیر قرار داده، بلکه برنامه های درسی را نیز به گونه ای تحت الشعاع قرار داده است که برنامه ریزان درسی را با چالش هایی پیچیده و جدی روبه رو ساخته و فصل تازه ای را در قلمرو برنامه درسی باز کرده است. چگونه می توان پیوستار تمرکز و عدم تمرکز را در طراحی برنامه های درسی به کار بست؟ در به کارگیری سیاست کاهش تمرکز چگونه باید عمل کرد تا امکان اعمال اصلاحات و بازسازی در فرایند برنامه ریزی درسی میسر شود.

کاهش تمرکز در نظام برنامه ریزی درسی

بحث درباره مقوله «تمرکز و عدم تمرکز» یا «کاهش تمرکز» از دیرباز مورد توجه علمای تعلیم و تربیت به ویژه صاحب نظران حوزه برنامه درسی و به عنوان یکی از عناصر نظری فرایند برنامه ریزی درسی مطرح بوده است (شورت^۱، بوشامپ^۲، زابار^۳، برونر^۴، گودلد^۵ و...^۶). (۱) گاهی چنین تصور می شود که بحث کاهش تمرکز یک مفهوم یا سازه ذهنی است که واقعیت بیرونی ندارد، اما باید گفت این تصور خلاف واقع است. زیرا در نظام های برنامه ریزی درسی به ظاهر متمرکز نوعی ساده اندیشی نسبت به آنچه در عمل و اجرا اتفاق می افتد وجود دارد و به شکل های مختلفی که برنامه درسی استاندارد در جریان اجرا به خود می گیرد، توجه کافی نمی شود و به همین دلیل ریشه بسیاری از مشکلات نظام برنامه ریزی درسی را باید در این طرز تفکر جستجو کرد.

یافته های پژوهشی نشان می دهد که برنامه درسی استاندارد یا عام که محصول نظام های برنامه ریزی درسی متمرکز است، خواه ناخواه در پرتو شرایط ویژه محیطی، خصوصیات دانش آموزان، دیدگاه ها و باورهای ابراز شده و ابراز نشده معلمان و قابلیت های آنان دستخوش تغییراتی می شود که دامنه آن از تغییرات محدود شروع شده و تا آنجا که برنامه درسی را باید

۱-Centralization & Decentralization

۲-Short

۳-Sabar

۴-Bushamp

۵-Bruner

۶-Goodlad

ساخته معلم و محیط دانست، امتداد می یابد. (۲) برونرد این زمینه می نویسد: این تصور که برنامه درسی متمرکز در برابر معلم مقاوم است، چیزی بیش از یک وهم نیست. یک برنامه درسی هر قدر که به شکل اصولی و بی کم و کاست طراحی شده باشد، نمی تواند از دخل و تصرف های معلم در امان بماند. (۳)

حد فاصل بین تمرکز و عدم تمرکز در نظام های برنامه ریزی درسی به میزان تفویض اختیاری بستگی دارد که توسط مرکز به طراحان، تولید کنندگان، مجریان و مخاطبان برنامه های درسی داده می شود. همان طور که در پیوستار زیر دیده می شود هیچ نظامی نمی تواند در یکی از دو سر آن قرار بگیرد. بنابراین، نظام برنامه ریزی درسی باید سعی نماید خود را با رویکرد کاهش تمرکز به حد تعادل برساند.



شکل شماره ۱: پیوستار تمرکز - عدم تمرکز

در برنامه ریزی درسی^۱ با رویکرد تمرکز گرایی^۲، کلیه مقوله ها، عناصر، مؤلفه ها، خط مشی ها، سیاست ها، راهبردها و تدابیر طراحی، تولید، اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی در مرکز تصویب و عملی می شود و در چارچوب محتوا و عملکرد به مخاطبان و مجریان ابلاغ می گردد. در این رویکرد قابلیت ها، توانایی ها، تفاوت ها و مقتضیات منطقه ای چندان مورد توجه قرار نمی گیرد و در نهایت، به مرور زمان معادله توازن و تعادل در فرایند پاسخ گویی به نیازها به هم می خورد. از سوی دیگر برنامه ریزی درسی با رویکرد غیر متمرکز^۳ در آن سوی پیوستار «تمرکز و عدم تمرکز» سعی دارد تنها اهداف و سیاست های کلی را در مرکز تصویب کرده، به مسئولان و مجریان محلی و منطقه ای این فرصت را بدهد که در به کارگیری روش ها به تناسب شرایط و امکانات خود آزادی عمل داشته باشند. در صورتی که فرایند طراحی، تولید، اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی با این رویکرد انجام گیرد، بسیاری از موانع و معضلات حاکم بر نظام برنامه ریزی درسی متمرکز از بین رفته تعادل لازم در این پیکره عظیم ایجاد خواهد شد.

۱. Curriculum Development

۲. Centralization Approach

۳. Decentralization Approach

بر اساس نتایج مطالعات برنامه درسی، اکثر نظام های برنامه ریزی درسی دنیا در حد فاصل بین تمرکز و عدم تمرکز قرار دارند. زیرا هیچ نظامی نمی تواند به طور کامل متمرکز یا غیرمتمرکز باشد. (۴) هر قدر در نظام های متمرکز برنامه ریزی درسی با استفاده از دستاوردها و تجارب علمی و عملی به ترکیب متعادلی از گروه های برنامه ریزی درسی برسیم و این گروه ها نیز در تدوین برنامه با مانع خاصی روبه رو نشوند، باز نمی توان برنامه درسی ملی را به دلیل برخورداری از کیفیت مطلوب، از دخل و تصرف محلی و منطقه ای مصون دانست و اجرای وفادارانه آن را از مجریان انتظار داشت. (۵) بنابراین، معقولانه خواهد بود نظام برنامه ریزی درسی ایران در این زمینه دیاگرام عملیاتی خود را با رویکرد کاهش تمرکز آغاز کند. اما در این حوزه نظری و عملیاتی، چالش هایی مهم و اساسی پیش روی دست اندرکاران و طراحان برنامه های درسی وجود دارد که لازم است در نظام مهندسی برنامه ریزی درسی مورد توجه قرار گرفته و جزو خط مشی های تدوین^۱، اجرا^۲ و ارزشیابی^۳ برنامه درسی باشد.

بی توجهی به حفظ تعادل در پیوستار تمرکز و عدم تمرکز و غفلت از چالش های موجود در اجرای رویکرد کاهش تمرکز، موجب آسیب پذیری نظام برنامه ریزی درسی خواهد شد. برخی چالش های پیدا و پنهان طراحی و تولید برنامه درسی با رویکرد کاهش تمرکز که از مطالعات تطبیقی نگارنده در اجرای طرح پژوهشی «بررسی و تدوین چارچوب راهنمای برنامه درسی ایران» استخراج و تنظیم شده است؛ (۶) عبارتند از:

- ۱- در به کارگیری رویکرد کاهش، کدام مفروضات اساسی باید مدنظر باشد؟
- ۲- برنامه درسی با رویکرد کاهش تمرکز چگونه طراحی خواهد شد؟
- ۳- در انتخاب الگوها و عناصر برنامه درسی مبتنی بر کاهش تمرکز، چه اصولی باید مورد توجه باشد؟
- ۴- مهندسی برنامه درسی با رویکرد کاهش تمرکز، چه ساختار و فرایندی خواهد داشت؟
- ۵- عناصر نظری برنامه ریزی درسی با رویکرد کاهش تمرکز چه وضعیتی خواهد داشت؟

^۱ - Curriculum Development

^۲ - Curiculum Implementation

^۳ - Curriculum Evaluation

مفروضات اساسی در به کارگیری رویکرد کاهش تمرکز

۱- کاهش تمرکز در برنامه درسی، فرایندی پویاست: با توجه به این که برنامه درسی پدیده ای پویا و غیرایستا است و مشتمل بر مراحل تدوین، اجرا و ارزشیابی می باشد، کاهش تمرکز فقط به مرحله تدوین و برنامه ریزی محدود نمی شود. بنابراین لازم است مسئولان و دست اندرکاران نظام برنامه ریزی درسی این واقعیت را در نظر بگیرند که رویکرد کاهش تمرکز باید در کلیه مراحل و ارکان برنامه درسی لحاظ شود.

۲- کاهش تمرکز در برنامه درسی فرایندی کثرت گراست: از لحاظ مفهومی کثرت گرایی به نظامی گفته می شود که دارای چند مرکز قدرت و اقتدار قانونی باشد و قدرت تصمیم گیری در آن به نحوی توزیع شود که تمامی گروه های ذی نفع و قانونی در تصمیم گیری ها دخیل باشند. (۷) ویژگی کثرت گرایی در کاهش تمرکز بدین معناست که چون برنامه درسی متعلق به دانش آموزان مناطق مختلف کشور است، باید فرصت تصمیم گیری در خصوص محورهای برنامه درسی در بین سطوح مختلف تقسیم شود. این بدین معناست که در تصمیم گیری های برنامه ای، علاوه بر حفظ موازین و چارچوب های ملی، نیازهای منطقه ای و محلی نیز باید مورد توجه باشد.

۳- کاهش تمرکز در برنامه درسی، فرایندی انعطاف پذیر است: این اصل با کثرت گرایی مرتبط بوده، بیان گر آن است که کاهش تمرکز بر روابط بین مؤلفه ها و سطوح مختلف تصمیم گیری در نظام برنامه درسی و تعامل های بین آن ها مبتنی است. یعنی عمل به رویکرد کاهش تمرکز موجب واگذاری بخش هایی از تصمیم گیری ها به سطوح پایین تر است. در نتیجه، برنامه درسی باید قابلیت جلب و جذب توانمندی های منطقه ای و محلی را نیز داشته باشد.

۴- کاهش تمرکز در برنامه درسی، فرایندی واقع گرایانه است: واقع گرایی بیانگر این امر است که فرایند کاهش تمرکز در عین پویایی و ایجاد انعطاف، باید سه ویژگی دقت، عملی بودن و سودمندی را در برنامه درسی مد نظر داشته باشد. یعنی در تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی با رویکرد کاهش تمرکز باید به گونه ای عمل گردد که از یافته های علمی استفاده شود. برنامه با شرایط و واقعیات جامعه مرتبط باشد و تصویری روشن از واقعیات را نشان دهد.

۵- کاهش تمرکز در برنامه درسی فرایندی متغیر و ناپایدار است: به کارگیری رویکرد کاهش تمرکز باعث می شود سطوح تصمیم گیری از مرکز به استان ها و مناطق و مدارس سامان دهی گردد. در نتیجه امکان دخالت و اعمال نظرات و سلیقه های مختلف زیاد خواهد بود. بنابراین لازم است در طراحی و مهندسی برنامه درسی و فرایند برنامه ریزی درسی به این اصل مهم توجه شود. البته اگر اصول و ملاک های رویکرد کاهش تمرکز تدوین شود، می توان برنامه را از این آسیب پذیری مصون نگه داشت.

۶- کاهش تمرکز در برنامه درسی فرایندی کاهشی - افزایشی است: هرچه از میزان تمرکز کاسته شود، به همان میزان بر تعدد سطوح تصمیم گیری ها افزوده می شود. از سوی دیگر کاهش تمرکز سبب افزایش مراکز تصمیم گیری شده، در نتیجه اختلاف نظرات و به کارگیری تجارب گوناگون را پیش می آورد. به کارگیری رویکرد کاهش تمرکز موجب محدود شدن قدرت مرکزی و افزایش اختیارات منطقه ای می شود. لذا ضرورت دارد در طراحی برنامه درسی این مفروضه و راهکارهای آن مورد توجه باشد.

۷- کاهش تمرکز در برنامه درسی، فرایندی مبتنی بر مشارکت است: کاهش تمرکز به طور طبیعی ایجاب می کند، نه تنها خاستگاه برنامه به حالت نیمه عام و نیمه خاص درآید، بلکه اقبال تصمیم گیرنده فقط به متخصصان محدود نباشد. اصل مشارکت حکم می کند گروه هایی مثل معلمان، والدین، مدیران، تولید کنندگان بخش خصوصی نیز در کلیه مراحل برنامه ریزی درسی حضور مستقیم و فعال داشته باشند.

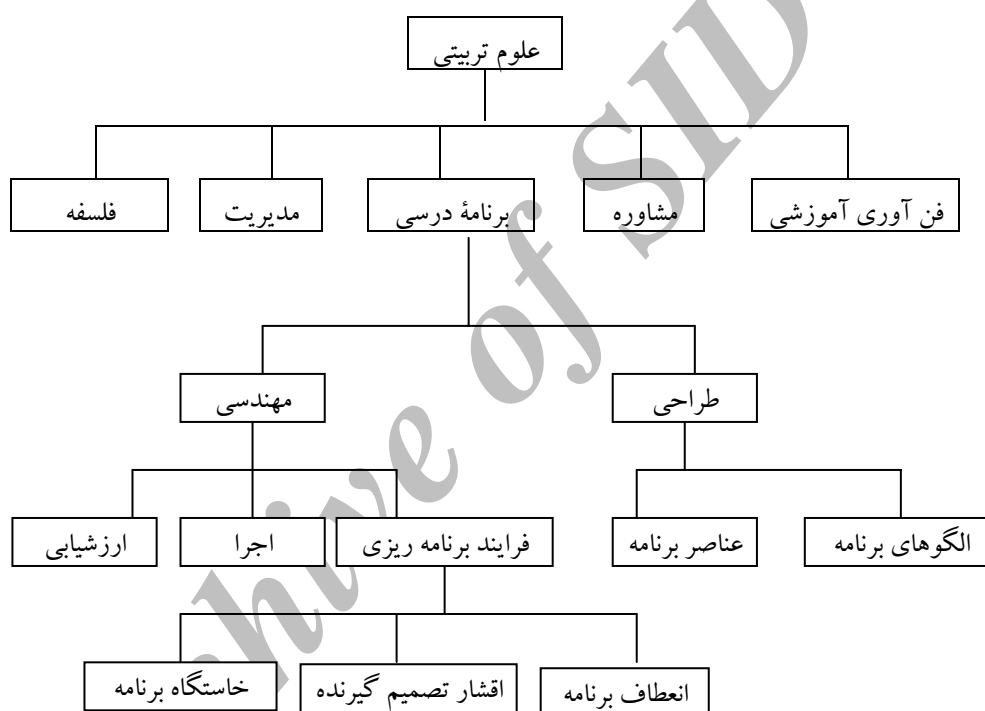
۸- کاهش تمرکز در برنامه درسی، فرایندی یکپارچه و جامع است: منظور از یکپارچگی و جامعیت کاهش تمرکز این است که تغییرات ناشی از این رویکرد در تمام مراحل و عناصر، همه بخش های نظام آموزشی و برنامه ریزی درسی را در بر می گیرد. نباید این تصور نادرست وجود داشته باشد که کاهش تمرکز تنها در فرایند برنامه ریزی درسی عملی خواهد شد، بلکه باید دانست که این رویکرد تمام مقوله های طراحی و مهندسی برنامه را در بر می گیرد. بنابراین، لازم است در به کارگیری رویکرد کاهش تمرکز همه مسئولان بخش های مختلف آموزش و پرورش باید همکاری منطقی و منسجم داشته باشند. در غیر این صورت نوعی درهم ریختگی و ناهماهنگی ایجاد شده جزیره های قدرت موجود در حالت تمرکز به سرعت رشد می یابد.

۹- کاهش تمرکز در برنامه درسی مبتنی بر اصل توجه به تربیت معلم است: برای آن که کاهش تمرکز در نظام برنامه ریزی درسی به گونه واقعی عملی شود، باید به برنامه‌های تربیت معلم پیش و حین خدمت توجه جدی گردد. زیرا معلمان نه به منظور آمادگی برای اجرای وفادارانه برنامه‌ها، بلکه به منظور برخورداری از اطلاعات و مهارت‌های لازم برای اجرای برنامه‌ها باید آموزش ببینند. برون‌در این زمینه، در کتاب «فرایند تعلیم و تربیت» می‌نویسد: یک برنامه درسی بیش از آن که برای دانش آموزان طراحی شده باشد، باید برای معلمان طراحی شده باشد. اگر یک برنامه درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آن‌ها را به هم بزند، بر آگاهی آن‌ها بیفزاید و آن‌ها را به حرکت درآورد، حتماً هیچ تأثیری بر دانش آموزانی که توسط آن‌ها تربیت می‌شوند، نخواهد گذاشت. (۸)

۱. Bruner

ساختار مفهومی حوزه برنامه درسی

نظریه پردازان زیادی درباره جایگاه برنامه درسی در تعلیم و تربیت بحث و اظهار نظر کرده‌اند. بوشامپ در کتاب نظریه برنامه درسی معتقد است که برنامه درسی یکی از رشته های فرعی علوم تربیتی است و به دورشته تقسیم می شود: طراحی برنامه درسی^۱ و مهندسی برنامه درسی^۲. (۹)



شکل شماره ۲: چهارچوب قلمرو برنامه درسی در تعلیم و تربیت

۱. Curriculum design

۲. Curriculum engineering

طراحی برنامه درسی در دو سطح عملی می‌گردد: الف) انتخاب الگوهای برنامه درسی ب) انتخاب عناصر برنامه درسی. مهندسی برنامه درسی نیز شامل سه مبحث اساسی است: الف) تدوین برنامه درسی یا فرایند برنامه ریزی درسی. ب) اجرای برنامه درسی پ) ارزشیابی برنامه درسی. در مبحث تدوین برنامه درسی یا فرایند برنامه ریزی درسی. سه مؤلفه قابل بررسی است: الف) خاستگاه برنامه ریزی درسی. ب) اقبالار تصمیم گیرنده در برنامه ریزی درسی. پ) میزان انعطاف در برنامه ریزی درسی یا امکان دخل و تصرف در آن.

طراحی برنامه درسی با رویکرد کاهش تمرکز

منظور از طرح برنامه ی درسی، چارچوب یا الگوی مدون برنامه درسی است که به موجب دو گونه تصمیم گیری در دو سطح مختلف شکل می‌گیرد: الف) سطح فراگیر و عام که ناظر بر تصمیم گیری درباره طرح یا الگوی برنامه درسی است. طرح یا الگوی برنامه درسی از نوع منبع یا منابع اطلاعاتی که توسط برنامه ریز انتخاب می‌شود، تأثیر می‌پذیرد، به لحاظ تاریخی، سه منبع اصلی اطلاعاتی برای طراحی برنامه درسی مورد شناسایی قرار گرفته است که هر یک به عنوان مبنایی در تصمیم گیری های مربوط به امر برنامه ریزی به کار گرفته می‌شوند.

۱) موضوع های درسی مدون. ۲) دانش آموزان. ۳) جامعه. ۱۰) البته این که کدام یک از منابع اطلاعاتی سه گانه به عنوان مبنای اولیه در تصمیم گیری های مربوط به طراحی برنامه درسی انتخاب می‌شوند، بستگی به نظام ارزشی مورد قبول نظام برنامه ریزی درسی می‌باشد. ب) سطح محدود و خاص که ناظر بر تصمیم گیری های تکنیکی و فنی در خصوص تعیین تعداد عناصر و مؤلفه های برنامه است. عوامل و عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی که اغلب در مباحث مربوط به الگوهای برنامه درسی از آن‌ها یاد می‌شود، عبارتند از: هدف ها، محتوا^۱، فعالیت های یادگیری^۲ و روش های ارزشیابی^۳. برخی از متخصصان رشته برنامه درسی، عوامل و عناصر دیگری هم چون منابع و ابزار یادگیری^۴، زمان^۵، فضا^۶ یا محیط، گروه بندی^۷ دانش آموزان و راهبردهای تدریس^۸ را نیز به فهرست بالا افزوده اند. (۱۱)

۱. objectives

۲. Content

۳. Learning activities

۴. Evaluation Procedures

۵. Learning material and Resources

۶. Time

۷. space Environment

۸. Grouping

۹. Teaching Strategies.

طرح برنامه درسی زمانی شکل می‌گیرد که بر بنیاد یکی از منابع اطلاعاتی سازمان دهی شده باشد. برای روشن شدن موضوع سه الگوی مشهور برگرفته شده از سه منبع اطلاعاتی مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرد. با توجه به این که اکثر الگوهای موجود در طراحی برنامه درسی، مبتنی بر این سه منبع اطلاعاتی هستند؛ (۱۲) لذا به منظور تبیین بهتر طراحی برنامه درسی با رویکرد کاهش تمرکز لازم است الگوهای سه گانه به طور مختصر بررسی شود.

الگوی مبتنی بر موضوع های درسی

موضوع های درسی مدون، معمولی ترین و رایج ترین منبع اطلاعاتی برای تصمیم گیری های مربوط به طرح برنامه درسی می باشد. استفاده از این منبع اطلاعاتی در طرح برنامه، ایجاب می نماید تا محتوای برنامه بریک سازمان دهی منطقی تأکید داشته باشد. انتخاب و سازمان دهی محتوا در این طرح به عنوان یکی از مهم ترین وظایف برنامه ریز درسی تلقی می گردد. مطابق این الگو برنامه های درسی از پیش برای دانش آموزان تعیین و مشخص می گردند، به گونه ای که بتوان محتوایی متشکل از مجموعه ای با نظم منطقی را به نحوی مؤثر و کارآمد به دانش آموز آموخت.

در این الگو با چهار طرح مختلف برخورد می کنیم: موضوع های درسی مجزا^۱، چند موضوعی^۲، بین موضوعی^۳ و موضوع های عام^۴.

در طرح اول با هر یک از موضوع های درسی به عنوان یک حوزه مستقل برخورد می شود. این طرح بر سازمان منطقی بخشیدن به محتوای هر یک از موضوع های برنامه تأکید داشته و برای مرتبط ساختن موضوع های درسی هیچ گونه کوششی به عمل نمی آورد. در طرح دوم چند موضوع درسی با یکدیگر هماهنگ شده و مورد مطالعه قرار می گیرند. انتظار می رود که در این طرح، دانش آموز خود را با واحدت و یکپارچگی بیشتری در معلومات مواجه ببیند. در طرح سوم یک مطلب یا یک مفهوم انتخاب می شود که می تواند به چند موضوع درسی مربوط باشد. هر یک از موضوع های درسی، مطلب یا مفهوم مورد نظر را به عنوان بخشی از برنامه درسی دانش آموز به بحث و مطالعه می گذارند. در این طرح دانش آموزان فرصت بیشتری می یابند تا به

^۱. Separate Subjects

^۲. Multidisciplinary

^۳. Interdisciplinary

^۴. Broad Fields

ترکیب دانش بشری و دست یابی به مجموعه ای بهم پیوسته از دانش نایل آیند. در طرح چهارم تفکیک و رمزبندی مشخصی بین موضوع های درسی یک رشته به چشم نمی خورد. مثلاً دیکته، انشا و خواندن به صورت یک جا و در قالب درس «هنرهای زبان» ارائه می شود. (۱۳)

در الگوی مبتنی بر موضوع های درسی، هدف ها جهت گیری جریان یادگیری را مشخص نموده، به عنوان ملاکی برای موفقیت به کار گرفته می شوند. محتوا توسط متخصصان موضوع های درسی یا برنامه ریز قبل از اجرای برنامه انتخاب و سازمان دهی می شود. در انتخاب منابع و ابزار یادگیری، کتاب رایج ترین نوع از منابع و ابزار یادگیری به شمار می رود و دانش آموز هیچ نقشی در انتخاب منابع درسی ندارد. فعالیت های یادگیری طوری طراحی می شوند که ارتباطی مستقیم بین آن ها، هدف ها و جهت گیری های برنامه برقرار باشد و عمدتاً از نوع کلامی هستند از قبیل خواندن، نوشتن و گوش دادن. راهبردهای تدریس به عنوان بخشی جدایی ناپذیر از فعالیت های دانش آموزان و با توجه به اهداف از پیش تعیین شده طرح ریزی می شود. معلم از روش هایی بهره می گیرد که بتواند دانش آموز را در جهت کسب رفتار و محتوای منظور شده در هدف های رفتاری برنامه کمک کند. ارزشیابی به عنوان راه کاری برای تعیین میزان دست یابی دانش آموز به هدف های رفتاری و یا میزان فراگیری محتوای برنامه تهیه و طراحی می گردد. در این ارزشیابی بر اندازه گیری های کمی و نمره گذاری تأکید می شود. گروه بندی، زمان و مکان نیز در این طرح محدود است.

مزایای این الگو عبارتند از: الف) سازمان یافتگی منطقی محتوا. ب) آموزش میراث فرهنگی از طریق محتوای نظام مند. پ) سادگی تولید برنامه، تربیت معلم و اجرای برنامه در مدارس. از معایب این الگو می توان به موارد زیر اشاره نمود: الف) آرایه معلومات به صورت تکه تکه و قالب بندی شده. ب) عدم تناسب محتوا با دنیای واقعی دانش آموز. پ) عدم توجه کافی به نیازها و توانمندی های دانش آموز. ت) کاربردی نبودن برنامه برای دانش آموزان. ث) ترغیب دانش آموز به یادگیری سطحی و برخورد انفعالی. ج) کثرت موضوع های درسی به دلیل انباشته شدن دانش بشری. چ) برخورد دانشی با موضوع های اجتماعی از قبیل مهارت های زندگی. (۱۴)

الگوی مبتنی بر دانش آموز

در این الگو نیازها، علایق، توانمندی ها و تجارب دانش آموز مبنای تصمیم گیری در انتخاب عناصر برنامه درسی است. موضوع های درسی در این الگو به ابزاری تبدیل می شوند که دانش آموزان مسایل مربوط به علایقشان را از آن طریق پیگیری می کنند. در این طرح برای انتخاب هر چیزی با دانش آموز مشورت می شود. به جای یادگیری مجموعه ای از پیش تعیین شده، حل مسأله و سایر جریان های فعال یادگیری از اولویت برخوردار هستند. این الگو که مستلزم همکاری گسترده دانش آموزان با معلم می باشد، در حد اعلا انعطاف پذیری و فرد محوری قرار دارد. هدف ها از پیش تعیین نمی شود. هیچ گونه محصول از پیش تعیین شده ای برای برنامه ای که مخاطبش دانش آموزان می باشد، وجود ندارد. محتوای برنامه بر پایه علایق دانش آموزان و با دخالت مؤثر ایشان انتخاب می شود. مفاهیم و وسعت^۱ و توالی^۲ منطقی جای خود را به مفهوم تلفیق^۳ و ترکیب می دهد. منابع و ابزار آموزشی به صورتی عام و گسترده در قالب هر آن چه دانش آموز برای یادگیری نیاز دارد، تعریف می شود. کتاب درسی ارزش چندانی ندارد. به جای آن مواد و منابعی وجود دارد که به دانش آموز فرصت تفحص و تنظیم برنامه خود را می دهد. فعالیت های یادگیری دانش آموزان یا توسط خود آنان یا از طریق مشورت با آنان سازمان دهی و انتخاب می شود. از معلم انتظار می رود که به عنوان شریک دانش آموز در یادگیری و تسهیل کننده آن، راهبردهای تدریس مناسبی را به کار گیرد. ارزشیابی فرایند یادگیری مهم تر از محصول نهایی یادگیری است. خودارزشیابی نیز به عنوان یک جریان با اهمیت به کار می رود گروه بندی، زمان و مکان در این طرح از نهایت انعطاف پذیری برخوردار است.

این طرح هم محاسن و معایبی دارد که به برخی از آن ها اشاره می شود. محاسن آن عبارتند از:

الف) توجه به نیازها و علایق دانش آموزان. ب) برخورداری دانش آموزان از انگیزه های درونی برای یادگیری. پ) فعال بودن جریان یادگیری. ت) توجه به تفاوت های فردی دانش آموزان. ث) پرورش مهارت های فرایندی در دانش آموزان. معایب آن نیز عبارتند از: الف) عدم دسترسی دانش آموزان به هدف های مشترک. ب) نظام یافته نبودن فعالیت های دانش آموزان. پ) ناهمخوانی مواد و منابع یادگیری با نیازهای دانش آموزان. ت) عدم آمادگی معلمان برای تدریس. ث) عدم تناسب این طرح با نظام های تحصیلی رسمی. (۱۵)

الگوی مبتنی بر جامعه

۱. Scope
۲. Sequence
۳- Integration

این الگو برنامه ای را توصیه می کند که ارزش آن به عنوان شیوه ای برای فهم و اصلاح جامعه مدنظر است. در این الگوی برنامه درسی نوعی جهت گیری از پیش تعیین شده برای یادگیری وجود دارد، لیکن نتایجی مشخص و یکسان برای کلیه دانش آموزان تجویز نمی شود. محتوای برنامه درسی از زندگی جامعه و یا جوامع بشری برگرفته می شود و ممکن است بررسالت های این جوامع یا بفعالیت های اصلی یک شهروند یا بر مسایل دانش آموزان تکیه نماید. یادگیری روش های حل مسأله، روابط انسانی و مهارت های اجتماعی با تأکید فراوان مورد توجه قرار می گیرد. منابع و ابزارها متنوع بوده و بر کتاب های درسی ترجیح دارند. ارزشیابی بیشتر بر مشارکت معلم و دانش آموز تأکید دارد. در فعالیت های آموزشی معلم نقشی فعال نداشته و در تعیین فعالیت ها دخالت دارد. در راهبردهای تدریس معلم نقش فراهم کننده تسهیلات را دارد و در مقایسه با الگوی مبتنی بر دانش آموز دارای نقشی مستقیم تر می باشد. فضا، زمان و گروه بندی در حد نیاز دانش آموزان و جامعه بوده و بیشتر بر کارهای گروهی تأکید می شود. مزایای این الگو عبارتند از: الف) تأکید بر یکپارچگی و کاربردی بودن محتوا. ب) توجه به ارتباط برنامه با مسائل مربوط به دانش آموزان. پ) کمک به اصلاح وضع جامعه. معایب این برنامه نیز عبارتند از: الف) روشن نبودن وسعت و نظام منطقی محتوای درس. ب) القای فکر به دانش آموزان و در نتیجه دوری از اصلاحات جامعه. پ) تغذیه ناکافی دانش آموزان از حیث میراث فرهنگی. ت) عدم آمادگی معلمان برای اجرای این برنامه (۱۶)

علاوه بر الگوهای سه گانه، طرح های دیگری نیز وجود دارند مانند؛ طرح قابلیت های خاص^۱، طرح مهارت های فرایندی^۲، طرح مبتنی بر انسان گرایی^۳ و طرح هسته اصلی^۴. هر کدام از این ها در نهایت تحت تأثیریکی از الگوهای سه گانه هستند.

هر برنامه درسی در بردارنده طرحی خاص است که در درون آن نهفته می باشد، خواه فرد برنامه ریز به طور صریح و آشکار بایکایک عناصر تشکیل دهنده برنامه و روابط میان آن ها برخورد کرده، تصمیم های لازم را گرفته باشد و یا این که بدون توجه به نوع طرحی که در برنامه ریزی به کار رفته است، به طور سطحی تصمیم های ناسنجیده درباره برخی عوامل برنامه گرفته باشد. اگر تصمیم های گرفته شده درباره نوع منابع اطلاعاتی و عناصر برنامه، با یکدیگر سازگاری

۱. Specific Competencies

۲. Process skills

۳. Humanistic

۴. Core Curriculum

داشته باشند، برنامه درسی از هم خوانی درونی و از بیشترین توان برای اثر گذاری مطلوب بر دانش آموزان برخوردار خواهد بود، برعکس چنانچه با منابع اطلاعاتی و عناصر برنامه به طور یکنواخت برخورد نشود و تصمیم ها در این دو سطح هیچ گونه رابطه تعریف شده و روشن با یکدیگر نداشته باشد، طرح برنامه ی درسی از توان اثر گذاری بر دانش آموزان برخوردار نخواهد بود. (۱۷)

فرایند برنامه ریزی درسی با رویکرد کاهش تمرکز

همان طور که در ساختار مفهومی برنامه درسی گفته شد، مهندسی برنامه درسی^۱ شامل سه بخش فرایند برنامه ریزی درسی، اجرای برنامه درسی و ارزشیابی می باشد. فرایند برنامه ریزی درسی از سه عنصر تشکیل شده است که در پاسخ به سؤال های زیر شکل می گیرد:

۱- خاستگاه یا جایگاه برنامه درسی چیست؟

۲- چه اقشاری در جریان برنامه ریزی درسی شرکت می کنند؟

۳- در برنامه درسی چه میزان انعطاف یا امکان دخل و تصرف پیش بینی شده است؟

شورت^۲ در سال ۱۹۸۲ در الگوی پیشنهادی خود، در پاسخ به سؤال اول دو خاستگاه را ممکن می داند: الف) خاستگاه عام^۳ برای کل جامعه. ب) خاستگاه خاص^۴ برای یک مدرسه.

در ارتباط با سؤال دوم سه نوع مشارکت را ممکن می داند: الف) مشارکت متخصصان دانشگاهی^۵. ب) مشارکت خبرگان آشنا به محیط و شرایط^۶. پ) مشارکت متوازن و هماهنگ^۷.

برای سؤال سوم نیز سه پاسخ می دهد: الف) مقاوم در برابر معلم^۸. ب) معلم به عنوان مجری فعال^۹. پ) معلم به عنوان برنامه ریز درسی.

از نظر شورت^{۱۰} بحث تمرکز و عدم تمرکز در هر سه عنصر نظری فرایند برنامه ریزی درسی متجلی می شود. او مطلوب ترین راهبرد را از دیدگاه خود راهبردی می داند که پاسخ های زیر

^۱ - Curriculum Engineering

^۲ - Short

^۳ - Generic

^۴ Specific

^۵ - Scholar Dominated

^۶ - Milieu Expert Dominated

^۷ - Balanced Coordinated Participation

^۸ - Teacher Proof

^۹ - Teacher as Active Implementor

^{۱۰} - Short

را بدهد: پاسخ سؤال یک: خاستگاه خاص، پاسخ سؤال دو: مشارکت متوازن و هماهنگ. پاسخ سؤال سوم: معلم به عنوان برنامه ریز درسی (۱۸ و ۱۹).

زبار^۱ در سال ۱۹۹۰ به ترمیم الگوی شورت پرداخت. اوضمن تأیید پاسخ شورت به سؤال اول، در ارتباط با سؤال‌های دوم و سوم پاسخ‌های متفاوت می‌دهد. از نظر وی معلمان، متخصصان، دانش‌آموزان، والدین، مدیران مدارس و بازرسان آموزشی اقبال شرکت کننده در برنامه درسی هستند. برای سؤال سوم نیز سه پاسخ می‌دهد: استفاده وفادارانه. انتخاب، تجدیدنظر و بازنگری. طراحی و برنامه ریزی تکمیلی. (۲۰)

کلاین^۲ به پیروی از گودلد^۳، سطوح زیر را برای تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی مطرح می‌کند:

- ۱- سطح آکادمیک: این سطح معرف برنامه ای است که مهم‌ترین قشر تصمیم‌گیرنده در آن متخصصان و صاحب نظران دانشگاهی می‌باشند.
- ۲- سطح اجتماعی: این سطح معرف برنامه ای است که تصمیم‌گیرندگان آن افراد عادی اجتماع، نهادها، سازمان‌ها و تشکیلاتی هستند که به طور مستقیم دست اندرکار امر تعلیم و تربیت بوده، لیکن مایلند به گونه ای در برنامه ریزی درسی مدارس دخالت نمایند.
- ۳- سطح رسمی: این سطح معرف برنامه ای است که تصمیم‌گیرندگان آن افراد، نهادها و سازمان‌هایی هستند که به طور مستقیم در حوزه تعلیم و تربیت دخالت دارند.
- ۴- سطح نهادی: این سطح معرف برنامه ای است که تصمیم‌گیرندگان آن مجموعه ای از عناصر دست اندرکار در یک مدرسه خاص می‌باشند. این برنامه حاصل تشریک مساعی گروهی از معلمان است که به این ترتیب قابلیت پیاده شدن در پیش از یک کلاس را خواهد داشت.
- ۵- سطح آموزشی: این سطح معرف برنامه ای است که طی آن، معلم مجموعه ای از تدابیر را در ارتباط با یک کلاس می‌اندیشد.
- ۶- سطح اجرایی: این سطح معرف برنامه ای است که در حقیقت در اثر تعامل بین دانش‌آموزان و معلمان به اجرا گذاشته می‌شود.

^۱ - Sabar

^۲ - Klein

^۳ - Goodlad

۷- سطح تجربه شده : این سطح معرف برنامه ای است که تصمیم گیرندگان آن دانش آموزان هستند. (۲۱)

دروضع فعلی، نظام برنامه ریزی درسی ایران به شکل کاملاً متمرکز در دفتر برنامه ریزی و تألیف سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی مدیریت و رهبری می شود و به همین دلیل سازمان های آموزش و پرورش استان ها و یا دیگر مراکز و نهادهای آموزشی، نقش مؤثری در این زمینه ندارند. برنامه ریزی درسی در ایران از حیث خاستگاه یا جایگاه برنامه از نوع عام است. یعنی برنامه های درسی برای کل مدارس و مراکز آموزشی به طور یکسان و هماهنگ تولید، اجرا و ارزشیابی می شود. البته تمرکزگرایی در نظام برنامه ریزی درسی ایران تا حد زیادی ناشی از سیاست های کلان کشور است.

در گروه های برنامه ریزی درسی ایران، نقش تعیین کننده با متخصصان و استادان دانشگاهی بوده، معلمان مجرب و صاحب صلاحیت ضمن آن که در گروه های برنامه ریزی فعال می باشند، در مقایسه با صاحب نظران دانشگاهی نقشی ثانوی برعهده دارند. معلمان فقط می توانند در شوراهای کمیته ها عضویت داشته باشند. لازمه همکاری تمام وقت آنان با تشکیلات برنامه ریزی درسی قطع ارتباط از کلاس درس می باشد. بنابراین می توان گفت برنامه ریزی درسی در ایران بیشتر در استیلاي متخصصان دانشگاهی است.

تشکیلات برنامه ریزی درسی در ایران نه تنها مسئول تدوین چهارچوب برنامه درسی است، بلکه دامنه وظایف و فعالیتش تا تألیف کتب درسی نیز امتداد می یابد. از این رو مسئولیت گروه های برنامه ریزی زمانی پایان یافته تلقی می شود که محصول نهایی کار، یعنی کتاب درسی به رشته تحریر درآید. مطابق الگوی شورت برنامه های درسی ایران از نوع مقاوم در برابر معلم ویراساس الگوی زابار از نوع وفادارانه است. زیرا کتاب درسی جلوه ای روشن از برنامه درسی کاملاً تعریف شده و غیرقابل انعطاف است که مسئولیت معلم را در حد اجرای تمام و کمال آن پایین می آورد. از بعد سطوح تصمیم گیری می توان گفت برنامه های ایران بیشتر آمیزه ای از سطوح اول تا سوم (آکادمیک، اجتماعی و رسمی) است. بنابراین برنامه های درسی ایران فاصله زیادی از دانش آموزان دارند. برنامه درسی در ایران کاملاً از پیش تعریف شده و به شکل کتاب درسی ظاهر می شود که امکان هرگونه دخل و تصرف از معلمان و دانش آموزان سلب شده است.

با توجه به مطالعات انجام شده در حوزه برنامه درسی و نتایج به دست آمده از مطالعه تطبیقی و تحلیل های صفحات قبلی، بهتر است نظام آموزشی ایران برای طراحی برنامه درسی از رویکرد کاهش تمرکز بهره بگیرد. این نوع جهت گیری باعث می شود تا در انتخاب الگو یا الگوهای برنامه یکسو نگرانه عمل نشود. با توجه به نظام ارزشی حاکم بر ایران اسلامی و ضرورت

تمرکز زدایی، می‌توان الگویی ترکیبی و تلفیقی تنظیم کرد که هر سه منبع به طور مناسب و شایسته در نظر گرفته شود. به همین منظور لازم است محاسن و معایب الگوهای موجود بررسی شود تا در طراحی الگوی ترکیبی و تلفیقی کلیه پیش‌بینی‌های لازم به عمل آید. این الگو در صورت تمایل دست‌اندرکاران قابل طراحی و پیاده شدن است. در این الگوها ارتباط و ماهیت منابع سه‌گانه حفظ می‌شود و به موضوع‌های درسی و دانش‌آموزان براساس شرایط اجتماعی توجه می‌شود.

در طراحی برنامه درسی با رویکرد کاهش تمرکز عناصر و مؤلفه‌های برنامه چنین وضعیتی خواهند داشت: هدف‌های برنامه درسی با صراحت و روشنی در دفتر برنامه ریزی سازمان پژوهش انتخاب و تدوین می‌گردد. با توجه به اهداف برنامه، سرفصل‌ها و موضوعات و مفاهیم محتوای برنامه تعیین می‌شود. هر نوع کتاب درسی تولید شود، باید بر مبنای همان سرفصل‌ها و موضوعات و مفاهیم باشد. اگر محتوای برنامه واحد و در قالب کتاب درسی باشد، فعالیت‌ها و تمرین‌های یادگیری با انعطاف بیشتری طرح می‌گردد. در کنار کتاب درسی منابع و ابزارهای متنوعی ویژه مناطق و نواحی پیش‌بینی می‌شود تا از توانمندی‌های آن‌ها نیز برای حصول و تحقق هدف‌ها استفاده شود. فعالیت‌های یادگیری و راهبردهای تدریس به صورت توصیه‌ای می‌باشد. معلم در انتخاب روش‌ها و راهبردها آزادی دارد و تلاش می‌کند جریان یاددهی-یادگیری را در خدمت دانش‌آموزان و تحقق اهداف قرار دهد. معلم در انتخاب فعالیت‌های یادگیری با دانش‌آموزان مشورت می‌کند. برای ارزشیابی از فرایند یادگیری، هم محصول و هم فرایند یادگیری مورد توجه قرار می‌گیرد. دانش‌آموزان می‌توانند خود ارزشیابی نیز بکنند. در ارزشیابی علاوه بر مهارت‌های کلامی، بر مهارت‌های ذهنی از قبیل حل مسئله و شکل‌گیری نگرش‌های ارزشی و اجتماعی تأکید می‌شود. در گروه بندی دانش‌آموزان به مشارکت و همیاری آن‌ها در جریان یادگیری اهمیت بیشتری داده می‌شود. معلم ضمن احترام به زمان و مکان موجود برای آموزش، خود را در بند زمان و مکان قرار نمی‌دهد و سعی دارد زمان اجرای برخی درس‌ها مثل مهارت‌های زبانی را در هم ادغام کرده، با انعطاف بیشتری از زمان استفاده کند.

برای عملیاتی کردن برنامه ریزی درسی با رویکرد کاهش تمرکز، با توجه به نتایج مبحث طراحی برنامه درسی و وضعیت فعلی فرایند برنامه ریزی درسی ایران، می‌توان عناصر نظری برنامه ریزی درسی را براساس پرسش‌های سه‌گانه چنین پیشنهاد داد: به جای آن که خاستگاه برنامه عام باشد، رویکرد کاهش تمرکز ایجاب می‌کند خاستگاه برنامه در حد فاصل بین عام و خاص باشد. یعنی برنامه باید برای مناطق مختلف ایران با تنوع استعدادها و قابلیت‌ها و امکانات

تهیه و آماده گردد. باتوجه به این که درحال حاضر تصمیم گیری درباره برنامه درسی در استیلاي متخصصان دانشگاهی می باشد، رویکرد کاهش تمرکز ایجاب می کند در ترکیب گروه های برنامه ریزی درسی علاوه بر اساتید دانشگاهی، اقشار دیگری از قبیل معلمان، دانش آموزان، والدین، مدیران و راهنمایان تعلیماتی مشارکت داشته باشند. همکاری و مشارکت این گروه ها باید مستقیم و در کلیه مراحل برنامه ریزی درسی باشد، نه این که تنها هنگام تدوین برنامه ها جنبه صوری و مشورتی داشته باشد. از نظر انعطاف پذیری برنامه نیز رویکرد کاهش تمرکز ایجاب می کند به جای آن که برنامه مقاوم در برابر معلم باشد، به گونه ای تنظیم شود که معلم به یک مجری فعال تبدیل شود. به عبارت دیگر، مطابق نظر زابار برنامه باید به شکلی در آید که معلم امکان انتخاب و بازنگری داشته باشد.

پیشنهادهایی برای به کارگیری کاهش تمرکز در طراحی و تولید برنامه درسی ایران

۱- محدود ساختن وظیفه تشکیلات برنامه ریزی درسی به تهیه چهارچوب برنامه و کنار گذاشتن بینشی است که این وظیفه را تا مرحله تألیف کتاب درسی توسعه می دهد. باتوجه به آن چه گذشت، دفتر برنامه ریزی درسی باید پس از تهیه چهارچوب برنامه درسی، بیشتر نقش نظارتی داشته باشد. کاهش تمرکز موجب می شود این وظیفه اهمیت زیادی پیدا کند. اجرای این پیشنهاد امکان عملی شدن این رویکرد بهره مند شدن از نیروهای کیفی جامعه و حسن استفاده از توانایی های اقشار دست اندرکار را در این زمینه به مراتب افزایش خواهد داد.

۲- با فراهم شدن شرایط کاهش تمرکز می توان این امکان را به وجود آورد که با اندکی دخل و تصرف در چهارچوب برنامه درسی و سازمان دهی منعطف عناصر و مؤلفه ها، به استان ها فرصت داد تا بتوانند در تکمیل برخی عناصر آزادی عمل داشته باشند. این امر به آن ها امکان می دهد که در حد نیاز از کتاب های درسی خاص خود که در واقع شکل های گوناگون عملیاتی شدن یک چهارچوب برنامه درسی است، برخوردار شوند. به این ترتیب می توان امیدوار شد که محتوای کتاب های درسی با نیازهای محلی و علائق دانش آموزان مناطق مختلف کشور مطابقت داشته باشد.

۳- به کارگیری رویکرد کاهش تمرکز و ایجاد تحول بنیادی در نظام برنامه ریزی درسی و خروج از اتکای انحصاری به کتاب درسی به عنوان تنها منبع یاددهی - یادگیری، مستلزم ایجاد تحول بنیادی در مؤلفه تربیت معلم است، یعنی تا زمانی که معلمان از قابلیت های حرفه ای برخوردار نشده اند، نه تنها شکستن حصار تمرکزگرایی و اتکا به کتاب درسی امکان پذیر نمی باشد، بلکه معلمان نیز خود از الگویی غیر از این حمایت و استقبال نمی کنند. (۲۲)

۴- به کارگیری رویکرد کاهش تمرکز مستلزم بازنگری اساسی در مقوله های فرایند برنامه ریزی درسی به ویژه اصلاح ترکیب گروه های برنامه ریزی درسی است به گونه ای که به حضور چشم گیرتر معلمان و مدیران منجر شود. البته اجرای این پیشنهاد نیز منوط به عملی شدن پیشنهاد ۳ و ارتقای سطح علمی معلمان و مدیران و برخورداری آنان از توانایی های حرفه ای بیشتر است. استفاده از معلمان و مدیران در گروه های برنامه ریزی درسی نباید موجب قطع ارتباط آنان از مدرسه و محیط آموزشی شود.

۵- به کارگیری رویکرد کاهش تمرکز منوط به آماده کردن تدریجی کلیه افراد دست اندرکار امر برنامه ریزی درسی است. به همین منظور لازم است با تدابیری کاملاً کارشناسانه نسبت به آموزش های لازم مسئولان و مدیران آموزش و پرورش پیش بینی های لازم به عمل آید. به گونه ای نباشد که این امر در نهایت به برگزاری همایش و صدور بخشنامه محدود و خلاصه شود.

۶- به کارگیری رویکرد کاهش تمرکز، منوط به فراهم نمودن زمینه های لازم برای اعطای تدریجی اختیارات و قدرت تصمیم گیری به سطوح پایین تر هرم اجرایی یا خروج از تمرکز گرایی در نظام برنامه ریزی درسی است. به همین منظور باید آمادگی لازم هم در سطوح بالاتر و هم در سطوح پایین تر ایجاد گردد. این بینش باید برای مسئولان و دست اندرکاران برنامه ریزی درسی کاملاً روشن و شفاف باشد تا از احتیاط کاری های غیر منطقی جلوگیری به عمل آید.

۷- به کارگیری رویکرد کاهش تمرکز مستلزم پیش بینی دقیق نیروی انسانی و منابع مالی مورد نیاز است. بنابراین، لازم می نماید به واقعیت های محیط اجرایی و چگونگی اجرای برنامه ها در محیط های گوناگون توجه شود تا از این طریق تصویری واقع بینانه از آن چه به وقوع خواهد پیوست، به دست آید.

منابع

۱. short, E. (۱۹۸۲): *Curriculum Development and Organization*. Encyclopedia of Educational research . V. L.

۱/۱. Sabar, N. (۱۹۹۰): *School Based curriculum Development*. curriculum Encyclopedia.

۱/۲. Beauchamp, G. (۱۹۸۱): *Curriculum Theory*. Itsaca, IL : F. E . Peacock.

- ۱/۳. Bruner, J. (۱۹۷۷): *The Process of Education*. Harvard University press, Cambridge, M.A.
- ۱/۴. Goodlad, J. I. (۱۹۷۹): *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum practice*. MvGraw-Hill, New York.
۲. Elbaz, F. (۱۹۸۹): *Teacher participation in curriculum Development*. International Encyclopedia of Education.
۳. منبع شماره ۱/۳.
۴. رابرت تروئاو جین نیوپورت: اصول مدیریت و رفتار سازمانی، ترجمه عین الله علا، انتشارات زوار، ۱۳۶۹.
۵. Eisner, E. (۱۹۹۴): *Educational Imagination*. ۳rd Edition. Macmillan college Publishing Company, N.Y.
۶. قاسم پور، حسین. بررسی و تدوین چارچوب راهنمای برنامه درسی ایران. دفتر برنامه ریزی و تالیف کتاب های درسی آموزش عمومی و متوسطه، ۱۳۸۴.
۷. bertson, D. A. (۱۹۹۳): *Dictionary of Modern politics*. Rout ledge press.
۸. منبع شماره ۱/۳.
۹. منبع شماره ۱/۲.
۱۰. Tyler, R. W. (۱۹۵۰): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press, Chicago, Illinois.
۱۱. Zais, R. S. (۱۹۷۶): *Curriculum: Principles and Foundations*, Crowell, Mew York.
۱۲. کلاین، فرانسیس. الگوهای طراحی برنامه درسی، ترجمه محمود مهر محمدی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره های ۱۵ و ۱۶، سال ۱۳۶۷.
۱۳. Hunkins, F. P. (۱۹۸۰): *Curriculum Development: program planning and Improvement*. Merrill, Columbus, Ohio.
۱۴. مهر محمدی، محمود. برنامه درسی، نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۸۱.

۱۵. Klibard, H.M. (۱۹۸۷): *A Century of Growing Antagonism in High School College Relations*, Journal of Curriculum and Supervision, Vol. ۳.

۱۶. منبع شماره ۱۱.

۱۷. منبع شماره ۱۰.

۱۸. منبع شماره ۱.

۱۹. مهر محمدی، محمود. تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه ریزی درسی، فصلنامهٔ تعلیم و تربیت، شماره های ۴۱ و ۴۲، سال ۱۳۷۵.

۲۰. منبع شماره ۱/۱.

۲۱. Klein, M.F. (۱۹۹۱): *A Conceptual Framework For Curriculum Decision Making*. In *The politics of curriculum decision making*. M.F. Klein (Ed)

۲۲. مهر محمدی، محمود؛ نگاهی به شیوهٔ اصلاحات ضروری در تربیت معلم، فصلنامهٔ تعلیم و تربیت، شماره ۳۱، پاییز ۱۳۷۱.

Archive of SID